

Yhteenveto pro gradu -työstä, joka on toteutettu artikkelikäsitelmänä

Otos iloa - lasten kokemuksia iloa tuottavasta oppimisympäristöstä

Elina Huhtamäki
Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
Joulukuu 2014

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ELINA HUHTAMÄKI: Olos iloa - lasten kokemuksia iloa tuottavasta oppimisympäristöstä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, joka on toteutettu artikkelikäsitelmänä

Joulukuu 2014

Artikkeli käsittelee tutkimusta, jossa selvitettiin, mitkä tekijät koulussa tuottavat oppimisen iloa lasten näkökulmasta tarkasteltuna. Tutkimusaineisto kerättiin keväällä 2013 siten, että neljännen ja kuudennen luokan oppilaat (N=54) valokuvasivat kouluympäristöään. Kukin oppilas valikoi kolme itse ottamaansa valokuvaa (N=162) ja kirjoitti jokaisen valokuvan yhteyteen kuvatekstin, jossa selitti kuvaan liittämääns merkityksiä. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin perusteella oppimisympäristössä iloa tuovat asiat ryhmiteltiin kuuteen teemaan: 1) osallisuus, 2) sosiaaliset suhteet, 3) turvallisuus, 4) esteettinen ja toimiva tila, 5) salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet sekä 6) henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet. Analyysin toisessa vaiheessa tarkasteltiin em. teemojen suhteen niitä asioita koulun oppimisympäristössä, jotka tuovat oppimisen iloa 1) eri-ikäisille, 2) eri sukupuolta oleville, 3) opintomenestykseltään erilaisille ja 4) erikokoisissa kouluissa oleville oppilaille.

Asiasanat: oppiminen, ilo, oppimisympäristö, valokuvaus, sisällönanalyysi, grounded theory

Osajulkaisu

Tutkimus koostuu yhteenvedosta ja yhdestä osajulkaisusta, joka on hyväksytty arvioitavaksi Kasvatus-lehteen:

1. Huhtamäki, E., Holma, H., Nokelainen, P. & Kumpulainen, K. 2014. Olos iloa - lasten kokemuksia iloa tuottavasta oppimisympäristöstä.

Huhtamäki ja Holma ovat vastanneet kaikkien tutkimustaan koskevien aineistojen hankinnasta ja analyysistä osajulkaisussa. Nokelainen on toiminut työn ohjaajana ja osallistunut tutkimusasetelman laadintaan ja tutkimuksen suunnitteluun. Kumpulainen on osallistunut valokuvaamista hyödyntävän tutkimusmenetelmän suunnitteluun. Kaikki tekijät ovat osallistuneet osajulkaisun kirjoitusprosessiin, mutta päävastuu on ollut Huhtamäellä ja Holmalla.

SISÄLLYS

1 Johdanto	1
2 Tutkimuksen viitekehys	3
2.1 Oppimisympäristöjä tutkimassa	3
2.3 Myönteiset tunteet ja oppiminen	6
3 Menetelmälliset valinnat	10
4 Tulokset	13
5 Pohdinta	18
Lähteet	21

1 Johdanto

Monelle kasvat- ja opetusalan saralla työskentelevälle ammattilaiselle kansalliset tutkimukset ja PISA 2012 kertovat huolestuttavia tuloksia lasten kouluviihtyvyyden näkökulmasta.

Suomalaisten oppilaiden osaaminen ja erityisesti koulunkäyntiin liittyvät asenteet ovat viime vuosina laskeneet ja erityisesti epäilykset koulutuksen tasa-arvon murenemisesta ovat heränneet. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012.) Mikä on tämän päivän ja erityisesti tulevaisuuden koulun osuus lasten kasvatukseen ja oppimiseen liittyvissä prosesseissa? Millainen koulun pitäisi olla, että lapset viihtyisivät siellä paremmin?

Tutkimuksessa selvitetään, mitkä asiat kouluympäristössä tuovat lapsille oppimisen iloa. Vastausta etsittiin seuraavan kysymyksen kautta: “Mitkä asiat koulun oppimisympäristössä tuottavat oppimisen iloa?” Tuloksia vertailtiin kolmen koulun välillä, 10 ja 12 -vuotiailla oppilailla (N=54). Koska tutkimuksessa haluttiin perehtyä myös koulutuksen tasa-arvoisuuteen, tutkittiin eroja opintomenestykseltään erilaisten oppilaiden välillä sekä eri sukupuolten kesken. Tutkimuskysymykset muotoiltiin seuraavasti: Mitkä asiat tuottavat oppimisen iloa 1) eri-ikäisille, 2) eri sukupuolta oleville, 3) opintomenestykseltään erilaisille ja 4) erikokoisissa kouluissa oleville oppilaille. Tutkimusaineisto kerättiin siten, että kukin oppilas otti kuusi valokuvaa (N=162) kouluympäristöstään. Oppilas kirjoitti jokaisen valokuvan yhteyteen kuvatekstin, jossa hän perusteli, miksi otti kyseisestä paikasta tai asiasta valokuvan.

Tutkimus on osa Rym oy:n sisäympäristöohjelmaa (Rym oy 2014), jonka painopistealueista tämä tutkimus kohdentuu oppimisen ja uuden tiedon luomisen tutkimukseen. Hanke on toteutettu vuosina 2011-2014 ja siihen osallistuu 26 eri yritystä/yhteisöä ja 10 eri tutkimuslaitosta. Sisäympäristö-tutkimusohjelman tavoitteena on löytää ratkaisuja, jotka vievät eteenpäin tilan käyttäjien tuottavuutta, viihtyvyyttä ja terveyttä ekologisesti ja kestävästi. Hanke kohdentuu erityisesti sisätilojen kehittelyyn ja tavoitteena on ollut luoda sisäympäristöjä, joihin ihmiset menevät virkistymään ja edistämään hyvinvointiaan (Rym oy 2014.) Yksi hankkeen painopistealueista on ollut suunnitella ja toteuttaa inspiroivia oppimisympäristöjä, mihin tämä tutkimus antaa oman panoksensa koululaisten näkökulmasta.

Yksi tutkimuksen tavoite on tuoda oppilaiden näkemyksiä oppimisen ilosta ja oppimisympäristöstä lähemmäs koulusuunnittelua. Niin kuin kouluviihtyvyytutkimukset (Samdal, Dür & Freeman 2004) ovat osoittaneet, on koulujärjestelmässämme paljon asioita, jotka heikentävät oppilaiden kouluviihtyvyyttä. Käyttäjien osallistuminen fyysisen työskentely-ympäristönsä suunnitteluun on tärkeää ja se ohjaa kehitystä oikeaan suuntaan. Edellytyksenä on kuitenkin se, että koulun suunnitteluprosessiin osallistuvat henkilöt haluavat ja saavat ottaa suunnitteluun mukaan myös käyttäjien näkemykset.

Kuuskorpi (2012, 27) toteaa, että erityisesti fyysisen oppimisympäristön kehittämisen perustavanlaatuisena ongelmana voidaan nähdä, ettei koulurakennusten ja niiden tilojen suunnittelu- ja toteuttamisvaiheeseen osallistuvilla henkilöillä ole tarpeeksi teoreettista perustaa tai käytännön kokemusta, jota koulun käyttäjät voisivat tuoda suunnitteluun. Aineistomme kattaa 162 valokuvaa kuvateksteineen, joilla saadaan tietoa lasten mieluisista paikkakokemuksista ja koetun oppimisen ilon hetkistä, joita on syytä säilyttää myös tulevaisuuden koulussa. Toisaalta aineisto kertoo myös siitä, missä nykyopetus tapahtuu ja miten lapset jäsensivät oppimisen paikallisuutta ja osallisuuden kokemusta.

Tutkimusasetelma on mahdollistanut tarkkailun erilaisista näkökulmista, kuten oppilaan opintomenestyksestä, iästä, sukupuolesta tai asuinpaikasta käsin. Näistä eri tarkastelunäkökulmista johtuen on ollut mahdollista vertailla, miten esimerkiksi oppilaan koulumenestys vaikuttaa siihen, miten hän kokee kouluympäristön ja oppimisen ilon. Kiinnostavaa onkin ollut nähdä, eroavatko lasten näkemykset kouluympäristöstä sen mukaan, opiskelevatko he pienessä maalaiskoulussa vai suuressa kaupunkilaiskoulussa, sillä tutkimukseemme valikoituneet koulut olivat valmistumisvuosiltaan, arkkitehtuuriltaan ja kooltaan hyvin erilaisia. Erilaisten näkökulmien huomiointiin mahdollistava tutkimusaineistomme auttaa näkemään myös sen, että oppilaiden erilaisten lähtöasetelmien tulisi vaikuttaa myös koulusuunnitteluun. Jotta tulevaisuuden koulu huomioisi jokaisen oppijan tarpeet, on koulusuunnitteluun otettava mukaan mahdollisimman laajasti eri taustoista tulevien oppilaiden näkemyksiä. Tulevaisuuden koulun toimintakulttuuria ja johtamista väitöskirjassaan käsitellyt Kyllönen (2011) painottaakin, että keskeisessä asemassa koulun kehityksen ja kasvun

edistämisessä on yhteisöllisyys ja dialogi kouluyhteisössä. On tärkeää, että myös oppilaat osallistetaan tähän koulua koskevaan dialogiin (Kyllönen 2011).

Lapsia on aikaisemmissa tutkimuksissa osallistettu myös oppimisympäristön suunnittelussa. Teräväinen ja Staffans (2010) huomioivat unelmien luokkahuone -projektissaan, että lasten rakentamissa pienoismalleissa usein tila oli jaettu kahtia; leikki ja -opetustilaan. Pienoismalleissa keskeisiksi piirteiksi nousivat värit, ryhmätyöskentelyn mahdollisuus, luonto ja liikunnalliset piirteet. (Teräväinen & Staffans 2010, 170-173.)

Vastaavasti myös YK:n Lapsen oikeuksien julistuksen mukaan lapsella on oikeus osallistua lapsen lailla ja hänellä on oikeus tulla kuulluksi kaikissa itseään koskevissa asioissa (A 60/1991). Lapsen mahdollisuus päästä osaksi koulun oppimisympäristön suunnittelua on yksi tärkeä osallisuuden kanava. Vuoden 2014 alusta lisättiin myös perusopetuslakiin uusi momentti 47 a §, jonka mukaan: “Opetuksen järjestäjän tulee edistää kaikkien oppilaiden osallisuutta ja huolehtia siitä, että kaikilla oppilailla on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä ilmaista mielipiteensä oppilaiden asemaan liittyvistä asioista. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien sekä koulun järjestyssäännön valmisteluun.” Myös perusopetuslain kohtaa 29§ päivitettiin, jotta “oikeus turvalliseen oppimisympäristöön” toteutuisi paremmin. (Perusopetuslaki 1998.) Kiinnostavaa onkin, millainen kouluympäristö, välineet ja pedagogiikka vastaavat lasten ja nuorten tulevaisuuden osaamisvaatimuksiin siten, että oppiminen toisi iloa ja koulu olisi kaikille lapsille turvallinen ja mieluisa paikka oppia.

2 Tutkimuksen viitekehys

2.1 Oppimisympäristöjä tutkimassa

Oppimisympäristöt ovat arkikielessäkin paljon puhuttu aihe, mutta kuten Manninen, Burman, Koivunen, Kuittinen, Luukannel, Passi & Särkkä (2007, 35-36) huomioivat, on yhteisen ymmärryksen esteenä usein se, että oppimisympäristö saa erilaisia merkityksiä sen mukaan,

mistä näkökulmasta, painotusalueesta tai odotuksista käsin sitä tarkastellaan. Kuten Hautamäki, Kupiainen, Marjanen, Vainikainen ja Hotulainen (2013) huomiovat, on tällä hetkellä käynnissä laajempi juuri lasten ja nuorten elämään vaikuttava kulttuurinen muutos, sillä koulun merkitys nuorten elämässä näyttää heikentyneen ja koulu joutuu välttämättä kilpailemaan nuoren itse valitsemien harrastusten, sosiaalisen median ja Internetin mahdollistaman tiedon ja viihteen kanssa. Koulu näyttäytyy yhä useammalle nuorelle ainoastaan yhtenä, hyvin kriittisesti nähtynä kehitysympäristönä. (Hautamäki ym. 2013.) Vaikka suomalaiset ovat menestyneet PISA-testeissä, ovat viimeaikaiset tutkimukset osoittaneet, että nykyisessä kouluympäristössämme oppimisen ilo on suomalaisilta lapsilta hukassa jo neljännellä luokalla. (Kupari, Sulkunen, Vettenranta & Nissinen 2012.) Nyt juuri onkin ajankohtaista nostaa esille, millaisia näkemyksiä lapsilla ja nuorilla on kouluympäristöstä ja mitä nämä näkemykset kertovat koulumaailmamme nykyhetkestä ja tulevaisuuden suunnasta.

Vaikka käsillä olevan tutkimuksen aineisto keskittyy fyysisen kouluympäristön dokumentointiin, on kuvatekstien kautta saatu ensisijaisesti tietoa siitä, miksi oppilaalla on tietynlainen tunnelataus jotakin kouluympäristön paikkaa tai asiaa kohtaan. Tämän vuoksi aineisto ei rajoitu pelkästään fyysistä oppimisympäristöä kohden, vaan huomioon on otettu oppimisympäristön kokonaisvaltaisuus: sen jaottelu fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta näkökulmasta käsin. Kuten perusopetuksen opetussuunnitelmassa (Opetushallitus 2004) mainitaan, tarkoitetaan oppimisympäristöllä fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa oppiminen tapahtuu. Fyysisen oppimisympäristön käsite kattaa rakennuksen, tilojen, kalusteiden ja välineiden lisäksi myös opetusteknologian. Psyykkisellä oppimisympäristöllä tarkoitetaan kognitiivista ympäristöä, kuten oppimisen kohteina olevia tietoja ja taitoja, sekä emotionaalista ympäristöä, joka sisältää oppimista kohtaan koetut tunteet ja motivaation. Sosiaalinen oppimisympäristö puolestaan voidaan nähdä sosiaalisina verkostoina ja rakenteina, jota kautta ihmisten välinen vuorovaikutus oppimistilanteissa tapahtuu. (Opetushallitus 2004, 18.) Oppimisympäristöjä on tutkittu suhteellisen paljon (vrt. Kangas 2010; Kuuskorpi 2012; Manninen ym. 2007; Nuikkinen 2009; Piispanen 2008), mutta lasten ja nuorten näkökulma on niissä jäänyt vähemmän huomion kohteeksi. Käsillä olevassa tutkimuksessa oppimisympäristön määritellään koskevan paikkaa ja yhteisöä sekä näiden muodostamaa toimintaympäristöä.

Oppimisympäristön osallistavuutta voidaan arvioida yhtäläillä näistä näkökulmista käsin: oppimisympäristön osallistaminen voi olla fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista. Nummenmaa ja Virtanen (2002) huomioivatkin, että oppimisympäristö heijastaa aina käsityksiä siitä, mitä oppiminen oikeastaan on. Ne olettamukset, jotka kohdistuvat oppimisympäristöön, muodostavat oppimisympäristön psykologisen perustan. Oppimisympäristössä tapahtuvat toiminnot, aktiviteetit, metodit ja struktuurit liittyvät taas oppimisympäristön pedagogisiin perusteisiin. Erilaiset kulttuuriset perustat heijastavat kulloinkin vallitseviin arvoihin ja sitä kautta koulun alueen, rakennusten, luokkien ja muiden tilojen suunnittelussa ja välineiden valinnassa. (Nummenmaa & Virtanen 2002.)

Kun oppimisympäristöä tarkastellaan pedagogisesta näkökulmasta käsin, se käsittää oppimisessa ja opetuksessa käytetyt pedagogiset menetelmät ja käytänteet (Silander & Ryymin 2012). Oppimisympäristömielikuvat, perinteiset tai muuttuvat, kertovat siitä ajattelumallista mikä hallitsee opetus-oppimistoiminnan periaatteita ja käsityksiä oppimisen luonteesta oppimisympäristöissä. Muuttuvan oppimisympäristömielikuvan mukaisesti voimme puhua oppimisympäristöstä esimerkiksi paikkana, tilana, yhteisönä tai toimintakäytäntönä joka tukee oppimista (Manninen ym. 2007, 15-16).

Oppimisympäristöjen kehittämisen motiiveina on, että koulu vastaisi paremmin lasten ja nuorten kokemusmaailmaa, kouluviihtyvyys olisi hyvä ja oppimistulokset parempia. Välijärvi ja Sahlberg (2008) muistuttavat, että hyvään kouluun kuuluu muutakin kuin hyvät oppimistulokset. Heidän mukaansa edellytys oppimiselle onkin, että koulussa myös viihdytään. Oppimisympäristön osallistavuuden on huomioitu myös parantavan oppimistuloksia. Brooks (2010) vertaili tutkimuksessaan perinteisessä luokkaympäristössä ja aktiivisen oppimisympäristössä saatuja oppimistuloksia. Tulosten mukaan fyysisellä oppimisympäristöllä on huomattava vaikutus oppimistuloksiin ja parhaimmillaan ympäristö voi auttaa oppijaa jopa ylittämään itsensä. (Brooks 2010.)

Toisen tutkimuksen mukaan 73 prosenttia eri luokkien välisistä eroista oppimistuloksissa voi olla selitettävissä arvioiduilla luokkahuoneen ympäristötekijöillä. Näitä ovat esimerkiksi valaistus, värit, kalusteiden valinnaisuus, tilojen sijoittelu ja monimuotoisuus sekä tilojen joustavuus.

Yksittäisen oppilaan oppimistulokseen luokkahuoneympäristöllä voi olla jopa 25 prosentin vaikutus. (Barrett, Zhang, Moffat & Kobbacy 2013.) Myös Savolainen (2001) huomioi oppimisympäristön merkityksiä tutkiessaan opettajien ja oppilaiden terveyteen ja hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä Tamperelaisilta yläasteilta. Hänen mukaansa suurimmat ongelmat liittyivät fyysiseen työympäristöön. Erityisesti huono sisäilmasto ja ergonomia sekä tilojen epäkäytännöllisyys nousivat esiin sekä opettajien että oppilaiden vastauksissa. (Savolainen 2001.)

Herääkin kysymys, miten nykykoulun suunnittelu ja rakentaminen vastaavat niihin tulevaisuuden tarpeisiin, jota kohti koulun tulisi oppilasta kasvattaa. Kuten Teräväinen (2010) toteaa, on koulun suunnittelun pohjana hankesuunnitelma ja tilaohje, joiden ytimenä on edelleen luokkahuone. Vaikka koulurakennuksiin on tullut viime vuosina enemmän yhteisiä tiloja, on luokkahuoneiden koko ja muoto pysynyt ennallaan, eikä sisätilojen suunnitteluun ole tästäkään johtuen tullut paljon uutta. (Teräväinen 2010, 124.) Luokkahuonemuotoisuus voidaan nähdä eristävänä rakenteena, jossa muu ympäristö suljetaan luokkahuoneen ulkopuolelle.

Ne arvot, jotka nähdään oppimisen iloa sytyttäviksi, vaikuttavat siihen, millaiseen suuntaan tulevaisuuden koulua halutaan kehittää. Kuten Wenger (1998) on huomionut, oppiminen ilmenee yhteisöllisenä prosessina, joka elää ja muokkautuu jatkuvasti yksilöiden ja yhteisöjen toiminnassa erilaisissa ympäristöissä ja tiloissa. Vastaavasti Dillenbourg (1999) huomioi, että yhteisössä tapahtuvan prosessin kautta myös yksilön oma kehittyminen on tehokkaampaa, kun toiminnan tavoitteita ja arvoja arvioidaan koko oppimisprosessin ajan. Kokonaisuudessaan yhteisöt edustavat paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin. Näin ollen yhteisöt määrittelevät myös itse, millaiset arvot ovat tavoiteltavia niin koulumaailmassa kuin kasvatuksessa ylipäätään. (Dillenbourg 1999.)

2.2 Myönteiset tunteet ja oppiminen

Ilon käsite on arkipäiväinen ja se voi näyttäytyä jokaiselle ihmiselle erilaisena, sillä se perustuu aina yksilön omiin tunteisiin ja kokemuksiin tietyssä ympäristössä. Rantala huomioikin, että

tunteiden ilmaisua säätelevät yhteiskunnalliset ja kulttuuriset käsitykset, mutta ajan lisäksi tunteet on sidottu myös eri paikkoihin (Rantala 2006). Tässä tutkimuksessa oppimisen ilon kokemukset näkyivät koko laajuudessaan; asioita on poimittu suomalaisten 10-12 vuotiaiden lasten, tiettyä ajanjaksona alakoulua käyvien ja tietyn kouluympäristön jakavien oppilaiden keskuudesta. Vastaavasti Wegner (1998) huomioi, että sosiokulttuurisesta viitekehystä tarkasteltuna oppiminen ilmenee yhteisöllisenä prosessina, joka elää ja muokkautuu jatkuvasti yksilöiden ja yhteisöjen toiminnassa erilaisissa ympäristöissä ja tiloissa. Kokonaisuudessaan yhteisöt edustavat paikallisia tapoja sopeutua toimintaympäristön asettamiin vaatimuksiin. (Wegner 1998.)

Tunteiden ilmaisuun vaikuttavat aina kulttuuri ja yhteiskunta, jossa yksilö elää (Seligman & Csikszentmihalyi 2000). Kasvatuksella on suuri rooli siinä, millaisia merkityksiä tunteille annetaan eri kulttuureissa (Puolimatka 2004, 19). Tunteiden huomiointi psykologisessa ja kasvatustieteellisessä tutkimuksessa on lisääntynyt (Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins 2009), ja Suomessa erityisesti positiivinen pedagogiikka (vrt. Kumpulainen, Mikkola, Rajala, Hilppö & Lipponen 2014) on herättänyt kiinnostusta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, joissa ollaan kiinnostuneita siitä, mitkä tekijät tuovat myönteisiä kokemuksia koulussa, on toteutettu myös aiemmin (vrt. Konu 2002; Liu, Tian, Huebner, Zheng & Li 2014).

Tunteet ovat ihmisen toiminnan taustalla ja usein sen perimmäinen syy. Ihminen pyrkii toiminnallaan välttämään ikäviä tunteita ja haluaa saavuttaa miellyttäviä tunteita. Lapsi suuntaa mielenkiintonsa siihen, minkä kokee arvokkaimmaksi, ja tämä arvottaminen tapahtuu juuri tunteiden avulla. Tunteet liittyvät myös oppimisprosessiin, koska ne säätelevät oppilaiden motivaatiotasoa erilaisten opiskeltavien asioiden suhteen. (Rantala 2006; Sajama 1997.) Tunteiden merkitys nousee esille myös Kankaan (2010) väitöskirjassa, joka käsittelee leikillistä oppimisympäristöä ja aktiivista lasta. Tutkimusten mukaan myönteiset tunteet vaikuttavat positiivisesti niin fyysiseen, psyykkiseen kuin sosiaaliseen hyvinvointiin (Fredrickson & Kurtz 2011). On myös todettu, että myönteiset tunteet parantavat lasten tehtävistä suoriutumista ja edistävät esimerkiksi kekseliäisyyttä, luovuutta ja ongelmanratkaisua (Fredrickson 2003). Ilo on myönteinen tunne, ja sen ympärille on kehitetty myös “ilon pedagogiikkaa” (vrt. Korpinen,

Husso, Juurikkala & Vesterinen 2009), jonka keskiössä ovat dialogi ja lapsen itseohjautuvuuden kehittyminen.

Kun lapsi saa leikkiessään aktiivisesti vaikuttaa leikin kulkuun ja käyttää omaa luovuuttaan, kokee hän iloa ja on leikkiin luontaisesti motivoitunut (Kangas 2010). Näin ollen voidaan ajatella, että tulevaisuuden oppimisympäristöjä suunniteltaessa on keskeistä selvittää oppilaiden myönteisiä tunteita herättäviä asioita, jotka edesauttavat luovuuden ja innovatiivisuuden kehittymistä ja sitä kautta oppimiseen inspiroitumista. On kuitenkin huomattava, että luovuus ja innovatiivisuus eivät kehity sattumanvaraisesti vaan pohjalle vaaditaan pedagogiikkaa, joka huomioi luovuuden (Krokkfors, Vitikka & Mylläri 2010). Tulevan Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden luonnoksessa onkin nyt nostettu esiin luovuuden, oppimisen ilon ja uteliaisuuden tärkeyttä pedagogiikassa. Lisäksi luonnoksessa nähdään, että kiireetön työilmapiiri ja turvallisuus ovat keskeinen osa oppimisen iloa (Opetushallitus 2014).

Rantalan (2006) väitöstutkimuksessa oppimisen ilo on asetettu yläkäsitteeksi, joka kattaa kaikki koulussa esiintyvät tunteet ja tunnetilat, sillä oppimisen ilo ilmenee usein myös ilon puuteena sekä häpeän ja syyllisyyden välttelynä. Oppimisen ilossa olennaista on oppijan rooli aktiivisena toimijana. Esimerkiksi leikki luo mahdollisuuden kokea oppimisen iloa, joka viihtyy vapaudessa ja kiireettömyydessä. Opettajan tehtävä onkin asettaa rajat, joiden sisällä oppilas voi olla turvallisesti vapaa ja autonominen. Oppijan on koettava tekeminen merkitykselliseksi itselleen, sillä ilman sitä ei synny todellista sitoutumista tehtävään. Rantala ottaa esille myös erilaiset yhteistoiminnalliset työskentelymuodot kuten projektityöskentelyn ja draamapedagogiikan. Oppimistilanteissa ilo rakentuu oppilaan osaamiselle ja oppilaskeskeisyyteen. (Rantala 2006.)

Oppimisen iloon perehtyessä on noussut ajatus myös siitä, tuleeko lapsen aina kokea oppimisprosessi mielekkäänä ja innostavana. Kaikki oppimisprosessin vaiheet eivät välttämättä ole mielekkäitä, mutta silti yhteistyöhön on kyettävä ja oma haluttomuus ei saisi pilata toisten intoa. Toisaalta uskotaan, että koulun tehtävä on myös kannustaa pitkäjänteisyyteen ja “oman itsensä ylittämiseen”, josta henkilökohtaisesti koettu oppimisen ilo on paras palkinto.

Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2004) huomioivatkin, kuinka oppilaan negatiivinen “vielä minä niille näytän” -tunne voi olla toiminnan liikkeellepaneva voima, ja tunne voi kääntyä myös mielenkiinnon varsinaiseksi kohteeksi.

Se, miten tulevaisuuden kouluympäristön suunnittelussa pystytään ottamaan huomioon oppimisen ilo, vaikuttaa myös lasten kouluviihtyvyyteen, osaamiseen ja osallisuuden vahvistamiseen. Kuten useat tutkimukset ovat osoittaneet, on oppimisen ilo ja mieluisat oppimiskokemukset sidoksissa siihen, että lapsi saa kokea osallisuutta ja ymmärtää oman toimijuutensa tärkeyden ympäristössään (vrt. Piispanen 2008; Kangas 2010; Kumpulainen, Lipponen, Hilppö & Mikkola 2013; Nuikkinen 2009).

Ne arvot, jotka nähdään oppimisen iloa sytyttäväksi, vaikuttavat siihen, millaiseen suuntaan tulevaisuuden koulua halutaan kehittää. Davidson ja Goldberg (2010) esittävät laajenevan näkemyksen tulevaisuuden oppimisesta, jossa lapsen osallisuus on keskiössä. Osallisuuden ihanteen uskotaan muuttavan myös koulumaailmaa, joka on usein hyvin omistautunut vanhoille opetuskäytänteille. Davidsonin ja Goldbergin mallissa tulevaisuuden kouluille ominaisena nähdään muun muassa itseohjautuvuus, hajautettu pedagogiikka, verkostomainen oppiminen ja elinikäinen oppiminen. Lisäksi oppiminen nähdään myös eri instituutoiden välisenä, kollektiivisena tapahtumana, jossa eri osaamisalueiden välinen yhteistyö nähdään voimavarana muuttuvassa tietoyhteiskunnassa. (Davidson & Goldberg 2010.)

Kouluissa tunteilla kuten ilolla, surulla tai vihalla on suuri merkitys. Koska tunteita on helpompi kokea tutussa ja turallisessa ilmapiirissä, on myös tämän tutkimuksen tulokset vahvistaneet käsitystä siitä, että koulun turvallisuus lisää oppimisen iloa. Myös Piispanen (2008) on huomionnut lasten näkemyksiä, jotka heidän mielestään kuuluvat turvalliseen oppimisympäristöön. Näitä ovat pienet ryhmäkoot, turvalliset kouluvälineet, opettajien pysyvyys ja jaksaminen, turvallinen liikkuminen ja netin käytön valvominen. Erityisesti turvallisuutta loi se, ettei ketään kiusata, tai kenenkään oppilaan koskemattomuutta ei loukata. Tutkimuksessaan hän on havainnut, että oppimisympäristöön liittämät tunteet ja ajatukset ovat erilaisia riippuen siitä, katsotaanko asiaa oppilaan, opettajan, vai huoltajan näkökulmasta. Oppilaat korostavat oppimisympäristön fyysisiä puitteita, vanhemmat psykologisia ja sosiaalisia puolia, kun taas opettajat huomioivat ympäristöä pedagogisista lähtökohdista käsin. (Piispanen 2008.) Nuikkisen (2009) tutkimuksessa päinvastoin korostuu psyykkisen ympäristön tärkeys sekä koulun henkilökunnan, kuin lastenkin kokemuksissa. Tunteiden vaikutus oppimiseen tuli erityisesti

esille myös Kankaan (2010) väitöskirjassa, joka käsittelee leikillistä oppimisympäristöä ja aktiivista lasta. Hänen tutkimuksessaan emotionaaliset tekijät korostuvat eniten lasten leikeissä ja toiminnassa. (Kangas 2010.)

3 Menetelmälliset valinnat

Menetelmällisesti tutkimus on pohjattu grounded theory -tutkimussuuntaukseen (Glaser & Strauss 1967; Strauss & Corbin 1990), jossa tutkittavaa ilmiötä lähestytään aineistolähtöisesti. Analyysi on ankkuroitu kiinteästi empiiriseen dataan, sillä teoriaa muodostetaan aineistoa systemaattisesti koodaten ja luokitellen (Strauss & Corbin 1990, 24). Tutkimuksessa selvitettiin, mitkä asiat lapsille tuottavat kouluissa oppimisen iloa ja missä heistä on mukavaa oppia, tulkitsemalla lasten itsensä ottamia valokuvia, niihin liittämiä kuvatekstejä ja lyhyitä kertomuksia unelmakoulusta.

Analyysi oli aineistolähtöistä ja prosessissa tähdättiin lasten erilaisten kokemusten ja käsitysten esiin nostamiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on, että henkilöt joilta tietoa kerätään, omaavat ilmiöstä tietoja ja kokemusta mahdollisimman paljon. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Mitkä asiat ovat lapsille positiivisten kokemusten kannalta merkityksellisimpiä heidän kouluympäristössään? Tavoitteena oli myös perehtyä valokuvaukseen aineistonkeruumenetelmänä ja osana tutkimusta. Miten valokuvaus toimii määrällisenä aineistonkeruumenetelmänä laadullisessa tutkimuksessa?

Tutkimuksessa lähdettiin liikkeelle fenomenologiasta, jossa subjektiivisuus ja henkilökohtaisten aistimusten, kokemusten ja elämysten pohtiminen nähdään merkityksellisenä: tieto maailmasta välittyy vain sen aistimisen ja kokemisen kautta. Valokuvaus valittiin aineistonkeruumenetelmäksi monestakin eri syystä. Ensinnäkin lapset toimivat aktiivisina kanssatutkijoina, luoden merkityksiä jokaisen oppilaan yksilöllisistä ilon hetkistä. Kouluympäristöä fyysisesti kiertäessään he samalla kokivat ja aistivat ja pohtivat mikä oppimisen ilossa heille on tärkeintä. Koska oppimisen ilolla on yleensä erilaisia merkityksiä

erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä, merkitykset eivät ole sellaisenaan olemassa olevia, vaan niitä tuotetaan myös kielellisesti sosiaalisessa ja kulttuurisessa vuorovaikutuksessa.

Valokuvaamisvaiheessa oppilaat muodostivat eräänlaisen sosiaalisen konstruktivismin tutkimuksellisen viitekehyksen, jossa he konstruoivat omaa todellisuuttaan myös sosiaalisessa, kielellisessä vuorovaikutuksessa toisten oppilaiden kanssa yhdessä kouluympäristöä kiertäessä. Luokkaan palatessa painotettiin, että jokainen valitsisi ja arvottaisi kuvia kuitenkin jokaisen yksilöllisten mielenkiinnon kohteidensa perusteella.

Jokainen lapsi siis kokosi kuvilla, kuvateksteillä ja mielikuvilla unelmien koulusta oman pienen kertomuksen, narratiivin, siitä mistä juuri hänen oppimisen ilonsa koostuu. Koska sosiaalisen konstruktionismin perustana on kielen ja kielenkäytön näkeminen ensisijaisena merkitysten tuottamisessa on tutkimuksessa otettu huomioon niin kuvan kuin tekstinkin monimerkityksellisyys. Kuva nähdään kokonaisuutena ja tekstiä tulkitessa pyritään näkemään yksittäisten sanojen taakse ja saamaan esille ilmiöt ja kokemukset sanojen takaa. Se miten tutkijoina tulkitsemme näitä symbolisen tason merkkirakenteita (kuvaa ja tekstiä) vaikuttaa siihen, millaisen todellisuuden me aineistosta muodostamme.

Koska fenomenologisessa suuntauksessa on keskeistä tutkijan avoimuus: tutkimuskohdetta pyrittiin lähestymään ilman ennalta määrättyjä oletuksia, määritelmiä tai teoreettista viitekehystä. Kerätyn aineiston kanssa käytiin dialogia, jonka aikana kasattiin samalla teoreettista viitekehystä. Lasten käsityksiä ja asenteita tutkiessa käytettiin hermeneuttista ja diskurssiivista otetta. (Siljander 1988; Gadamer 2004; Pynnönen 2013.) Yksityiskohtien tulkinta vaikutti kokonaisuuden tulkintaan ja tutkimuskohteesta tehtyjen tulkintojen uudelleentulkitseminen tuotti yhä laajenevaa ymmärrystä kohteesta. Aineistosta pyrittiin hahmottamaan kuvien ja tekstien avulla sitä kokonaisuutta mistä oppimisen ilo koulussa rakentuu ja erittelemään erilaisia merkityksellistämisen kiteytymiä, ilmiöitä ja tapoja tutkimusaineistosta. Aineistoa läpikäydessä hahmoteltiin siitä nousseita yleisempiä teemoja. Myöhemmin näihin teemoihin palattiin ja niitä tarkasteltiin yhä yksityiskohtaisemmin. Vaikka tutkimuksessa tehtiin tarkkaa kielen ja kuvan analyysia, nostetaan siinä enemmän esiin merkitysten intertekstuaalisuutta, genrejen ja diskurssien suhdetta vuorovaikutustilanteisiin ja laajemmin sosiaalisiin tilanteeseen ja prosesseihin.

Vaikka tutkimuksen keskiössä on lapsi ja lasten kokemukset, on siinä pyritty ottaa huomioon myös tutkijan om subjektiivisuus. Tutkijoina tulkitsemme kuvia ja tekstejä kuitenkin aikuisina ja sidomme yksittäiset ilmiöt suurempiin kokonaisuuksiin. Tutkijoina on ymmärrettävä myös kulttuurilliset ja poliittiset taustat, joihin koulu organisaationa, ja siellä oppivat lapset, positioituvat. Vaikka analyysi on aineistolähtöistä ja prosessissa tähdätään lasten erilaisten kokemusten ja käsitysten esiin nostamiseen, on koko tutkimusprosessin ajan kiinnostuksen kohteena erityisesti ollut erilaisten oppilasryhmien ominaisuudet. Aineisto on kerätty keväällä 2013 kolmesta erikokoisesta koulusta Pirkanmaan ja Kanta-Hämeen alueelta (kaupunkikoulu n. 900 oppilasta, lähiökoulu n. 450 oppilasta ja maalaiskoulu n.100 oppilasta). Tutkimukseen osallistui kustakin koulusta koulun rehtorin tai opettajien valitsema neljäs (n=27) ja kuudes (n=27) luokka, yhteensä 54 oppilasta (joista poikia 27, 50% ja tyttöjä 27, 50%). Opettaja antoi ennen tutkimusaineiston keruuta luokkansa oppilaiden opintomenestyslistan, josta satunnaisotannalla poimittiin kolme oppilasta jokaiseen opintomenestysryhmään (välttävät n=18, 33,3%; hyvät n=17, 31,5% ja kiitettävät n=19, 35,2%) siten, että tyttöjä ja poikia osallistuisi tutkimukseen yhtä paljon. Tutkimusluvut anottiin tämän jälkeen oppilaiden huoltajilta, ja oppilailla itsellään oli mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen.

Lapset valokuvasivat mieluisia paikkojaan heidän käyttöönsä annetuilla henkilökohtaisilla iPad-laitteilla. He kiersivät vapaasti kouluympäristöään noin 15–20 minuuttia kävellen ja keskustellen ja vaikuttivat hyvin motivoituneilta valokuvaamiseen. Osa oppilaista tiesi heti ohjeistuksen saatuaan, mitä valokuvata, osa pohti kuvanottoa hieman pidempään. Valokuvauslaitteisto oli lapsille helppokäyttöinen. Heille korostettiin, että valokuvan laatu ei ole tässä tapauksessa ensisijainen vaan kuvan sisältö. Kun oppilaat palasivat tilaan, jossa ohjeistus oli annettu, heitä pyydettiin valikoimaan itsenäisesti kolme heille eniten iloa tuottavaa asiaa omista valokuvistaan. Tämän jälkeen he perustelivat kirjallisesti valitsemansa kuvat. Tutkimusaineistossa oli yhteensä 162 lasten ottamaa valokuvaa ja niihin liittyvää tekstimuotoista kuvausta.

Valokuvaus valittiin aineistonkeruumenetelmäksi useasta eri syystä. Ensinnäkin valokuvatessaan oppilaat keskittyivät omiin ja toistensa kokemuksiin ja ympäristön havainnointiin. Kouluympäristöä fyysisesti kiertäessään he kokivat, aistivat ja konstruoivat omaa todellisuuttaan sosiaalisessa kielellisessä vuorovaikutuksessa. Lapset kävivät läpi, toiset enemmän ja toiset

vähemmän, jokaisen oppilaan yksilöllisiä kokemuksia, luoden samalla merkityksiä sille, mikä heille tuottaa koulussa ilon tunteita ja miksi. Tutkijan rooli oli tarkkailla kuvanottoa etäämmältä. Toteutettu tutkimus eroaa aikaisemmista valokuvaustutkimuksista (Barker & Smith 2010; Cook & Hess 2007; Einardottir 2005; Einardottir 2007; Kumpulainen ym. 2013; Sairanen & Kumpulainen 2014) muun muassa siten, että aineistonkeruutilanne oli lyhytkestoinen ja jokaiselta oppilaalta vaadittiin lopulta tiettyä valokuvamäärää. Tätä vaadittiin siksi, että kuva-aineisto olisi luotettavampi ja selkeämpi, sillä jokaisen oppilaan näkemys korostuisi aineistossa yhtä paljon. Lisäksi ennalta asetettu kuvamäärä on mahdollistanut tasapuolisuuden analyysivaiheen ristiintaulukoinnissa, kun mieluisia paikkoja on vertailtu sukupuolen, iän, opintomenestyksen ja koulun sijainnin suhteen. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös se, että lapset pääsivät avaamaan ajatuksiaan myös kirjoittamalla.

4 Tulokset

Lasten kouluviihtyvyyteen ja oppimisen iloon vaikuttavat hyvin monet osatekijät. Valokuvien ja kuvatekstien kokonaisuudesta nousi esiin kuusi erilaista teemaa. Seuraavaksi esitellään näitä teemoja ja avataan niiden merkityksiä lasten näkökulmasta.

Ensimmäisen teeman sisältö muodostui *osallisuudesta* iloa tuottavana tekijänä. Erilaiset osallistavat toiminnot, kuten leikit, pelit ja liikunta, korostuvat. Myös käsillä tekeminen, kuten käsityöt, askartelu, soittaminen ja taiteellinen toiminta, ovat vahvasti esillä. Oppilaiden aktiivisuus esiintyy myös erilaisten yhteistöiden ja kommunikoinnin (esim. jutteleminen, auttamisen, ohjaamisen, kannustamisen) kautta.

Toinen teema koostui *sosiaalisista suhteista*. Koulussa tärkeitä ovat sillä olevat ihmiset, erityisesti kaverit ja opettajat. Vuorovaikutus, kannustava ja auttava ilmapiiri, yhteistoiminnallisuus ja yhteiset teemapäivät ovat lapsille tärkeitä. Myös välitunnit ovat merkittävästi yhteydessä lasten sosiaalisiin suhteisiin ja kanssakäymiseen – tällöin kommunikointi on vapaampaa eikä opettaja ole koko ajan läsnä.

Kolmas esiin noussut ilon kokemukseen liittyvä teema oli *turvallisuus*. Se koostuu jokaiselle erilaisista asioista, ja useat maininnat kavereista ja ystävistä sekä omasta nykyisestä mutta myös vanhasta luokasta liittyvät näihin kokemuksiin. Työrauha, kiireetön ilmapiiri, yhteiset säännöt, hyvän olon tunteet ja turvalliset välineet ovat olennainen osa turvallisuutta.

Neljänneksi oppimisen ilon kannalta merkittäviin kokemuksiin lapsien mielestä vaikuttaa *esteettinen ja toimiva tila*. Fyysinen ympäristö, ts. koulurakennus, luokkatilat, valaistus, värit, kalusteet, koulun piha, sisustus sekä välineet ja tarvikkeet vaikuttavat käytännön järjestelyihin ja kokemuksiin ja sitä kautta vahvasti myös tunteisiin. Lapsille tilojen siisteys ja erilaiset ympäristön ja välineiden yksityiskohdat ovat tärkeitä asioita.

Viidenneksi oppilaat kokevat, että *salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet* tuovat heille iloa. Oppilaat toivovat hyvin usein, että jotain “saa” tai “voi” tehdä. Toiveet liittyvät erilaisten välineiden tai tarvikkeiden käyttöön, välituntitekemiseen, ruokailuun, juomiseen tai yleisesti uudistumiseen ja kehittämiseen. Tehtäviä tehdessä toivotaan usein, että niitä voisi tehdä yhdessä valitsemansa kaverin kanssa esimerkiksi keskustelemalla, erityisesti itse valitsemassaan paikassa.

Kuudenneksi iloa tuottavat jokaisen oppilaan *henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet*. Jo tämän kokoisessa aineistossa tuli ilmi, että ilo ja kiinnostus voivat syttyä hyvin erilaisista lähtökohdista. Aineiston analyysissä yhdistettiin näitä yksittäisiä mielenkiinnon kohteita (esim. ratsastaminen, lukeminen, pyöräily, piirtäminen, tekoruohorullat, haarniska, parkour, tietokoneet ja musiikin kuuntelu) laajemmiksi kokonaisuuksiksi, kuten oppiaineiksi, hauskanpidoksi, välineiksi ja tarvikkeiksi.

TAULUKKO 1: Tutkimusprosessin avaaminen alla olevassa taulukossa kertoo, mitä kuvien ja tekstien tulkinta on tuonut esiin. Koodaaminen alkoi avoimella koodauksella (open coding), joka pyrkii tuottamaan käsitteitä, antamaan nimiä tapahtumille, ilmiöille jne. Koko aineisto redusoiitiin, eli pelkistetyt huomioidut oppilaiden kuvista ja teksteistä kirjattiin NVivo -ohjelmaan noodeina. Toinen vaihe oli aksiaalinen koodaus (axial coding), jossa luotiin yhteyksiä edellisessä vaiheessa saatujen käsitteiden/kategorioiden välille. Kolmannessa vaiheessa eli selektiivisessä koodauksessa (selective coding) käsitteiden keskinäistä integroimista jatkettiin yleisemmällä analyysitasolla.

avoin koodaus

<-> aksiaalinen koodaus

<-> selektiivinen koodaus

tehdä, mennä, jutella, leikkiä, pelata, soittaa, laulaa, oppia, ajatella, askarrella, ratsastaa, lukea, tanssia	aktiivisuus	osallisuus,
mukavaa, innostavaa, kivaa	asenteet, hauskanpito	turvallisuus,
jalkapallo, koripallo, jääkiekko, luistelu, hippa, kiipeily, tanssi, riehuminen, pelaaminen	liikunta	
ruokailu, juominen, ilmanvaihto (raitis ilma, avattava ikkuna), siisteys, virkistäytyminen (happihyppy, välitunti), terveys	hyvinvointi	
ystävyyys (kaverit, ystävät, luokkatoverit), kiusaamattomuus, opettajat, vahtimestari, rehtori, kuraattori	ihmissuhteet	sosiaaliset suhteet,
kiireettömyys, kannustaminen, auttaminen, ohjaaminen, kilpailuhenkisyys, asenteet, säännöt, yhteishenki, keskittyminen	ilmapiiri	
voi, saa, monipuolisuus	salliva ilmapiiri ja mahdollisuudet	salliva ilmapiiri ja valinnan mahdollisuudet
hauskuus, helppous, erilaisuus, nykyaikaisuus, suvaitsevaisuus, pysyvyys, hyödyllisyys, kauneus, haasteellisuus, luovuus, vaihtelevuus, koko, määrä, kustannukset, hieno, pieni ryhmäkokoo, motivoiva, innostava, mielenkiintoinen	ominaisuudet	
liikunta, musiikki, käsityö, kielet (englanti, saksa, ranska), kuvataide, matematiikka, äidinkieli, välitunnit, teemapäivät, tapahtumat	oppiaineet, välitunnit, tilaisuudet	henkilökohtaiset kiinnostuksen kohteet
tunteet, työrauha, tottumukset, läheisyys, kiusaamattomuus, homeettomuus	turvallisuus	
luokahuone, oma paikka, käytävä, liikuntasali, piha, kenttä, kiipeilyteline, keinut, lumikasa, laatoitus, luonto, tekoruohorullat, kaukalo, auditorio, kirjasto, taukotila, parveke, varasto, naulakot, neuvotteluhuone, opettajan huone, wc	tilat ja paikat	estettinen ja toimiva tila
liikuntavälineet (koripallo, jalkapallo, hyppynaru, polkupyörä) TiVi (läppäri, älytaulu, internet, dokumenttikamera, videotykki), oppikirja, elokuva, puhelin (kännykkä), ensiapu (laastarit), esineet (pelit, soittimet, sisustustavarat, haarniska), ryhmätyöt	välineet, laitteet ja tarvikkeet	
istuin, työskentelytaso, penkki, höyläpenkki	kalusteet	
värit, verhot, kuvat, merkit, kasvit, siisteys, somistus, valaistus, oppilaiden työt (käsityöt ja piirustukset), eri vuodenaajat	ympäristö	

Tutkimuskysymys 1: Mitkä asiat tuottavat oppimisen iloa eri-ikäisille oppilaille?

Molemmissa ikäryhmissä oli huomioitu eniten asioita, jotka liittyivät oppilaan omaan osallisuuteen (4. lk: 19,9 %, 6. lk: 21,2 %). Neljäsluokkalaiset iloitsivat erityisesti välitunneista ja yhteistyöstä. He mainitsivat pihalta usein kiipeilytelineen, koska siinä on todella kivaa mennä hippaa ja tehdä kaikkea kivaa välitunneilla. Neljäsluokkalaiset huomioivat sallivan ilmapiirin ja mahdollisuuksien (13,1 %) vaikutusta oppimisen iloon vähemmän kuin kuudesluokkalaiset (17,7 %). Kuudesluokkalaisille sallivuuden ilmapiiri tarkoitti sitä, että he saavat tehdä vapaammin asioita yhdessä kaverin kanssa valitsemassaan paikassa, kuten liikuntaa, musiikkia, käsitöitä tai nettisurffailua esimerkiksi pihalla, sohvilla, luokassa, liikuntahallissa jne. Kuudesluokkalaisilla korostuivat erilaiset välineet ja tarvikkeet sekä niiden käyttäminen enemmän kuin neljäsluokkalaisilla. Välineitä olivat esimerkiksi penkit ja sohvut, älytaulut, kannettavat tietokoneet, soittimet ja liikuntavälineet sekä käsityöluokan tarvikkeet. Neljäsluokkalaiset mainitsivat useammin hyppynarut ja keinut.

Neljäsluokkalaiset korostivat kuudesluokkalaisia enemmän sosiaalisen ilmapiirin (18,8 % vs. 15,5 %) ja turvallisuuden (18,8 % vs. 14,9 %) merkitystä. ”Tykkään olla turvassa ja haluan apua” (4. lk:n poika). Oma opettajaa arvostettiin (”Miten me muuten opimme?” 4. lk:n tyttö), mutta kaverit olivat vielä tärkeämpiä: ”Ilman niitä (kavereita) koulu on tylsää. Kaverit auttaa ja niiden kanssa on kivaa jutella ja leikkiä” (4. lk:n poika). Turvallisuutta neljäsluokkalaisille toi opettaja, oma luokkatila ja kaverit, kun taas kuudesluokkalaiset mainitsivat enemmän kavereita, yksittäisiä paikkoja (penkit, sohvut) ja hyviä varusteita (luokassa, pihalla ja liikuntasalissa).

Tutkimuskysymys 2: Mitkä asiat tuottavat oppimisen iloa tytöille, mitkä pojille?

Sekä tytöt että pojat huomioivat vastauksissaan osallisuuden tärkeyttä. Pojat toivat kuvissaan ja teksteissään esille enemmän fyysisen ympäristön merkitystä (18,2 %) kuin tytöt (15,2 %). Pojille tärkeitä olivat erityisesti koulun piha ja liikuntasali sekä yksittäiset asiat, kuten kasvit, tekoruohorullat, penkit, ritari, eläintaulu ja koripalloteline. Tytöille tilojen yleiseen esteettisyyteen liittyvät asiat, kuten sisustus, olivat tärkeitä. Tytöt huomioivat poikia enemmän sosiaalisia suhteita (17,7 % vs. 16,4 %) ja turvallisuutta (17,7 % vs. 15,6 %), erityisesti kaverit ja

ilmapiiri tuottivat heille iloa. Pojat (15,3 %) huomioivat tyttöjä (12,1 %) enemmän henkilökohtaisia kiinnostuksen kohteita; oppiaineista oli mainittu useimmin liikunta, käsityöt ja kielet sekä ylipäättään aktiivinen tekeminen eli pelaaminen tai leikkiminen. Tytöt mainitsivat poikia useammin kaverit ja asioista puhumisen, vaikka pojillekin sosiaaliset suhteet olivat tärkeitä (16,4 %). Tytöille oppiaineista eniten iloa toivat käsityöt, liikunta ja musiikki.

Tutkimuskysymys 3: Mitkä asiat tuottavat oppimisen iloa opintomenestykseltään erilaisten oppilaiden välillä?

Kaikissa kolmessa opintomenestysryhmässä (välttävä, hyvä, kiitettävä) osallisuus koettiin tärkeimpänä asiana. Tämä korostui erityisesti välttävästi (22,8 %), ja hyvin menestyvien (22,2 %) oppilaiden aineistossa. Liikunta ja käsityöt nousivat oppiaineina eniten ilon kokemuksia tuottaviksi asioiksi nimenomaan välttävästi menestyneillä. Kiitettävästi menestyneet oppilaat pitivät tärkeämpänä sosiaalisia suhteita (18,1 %) ja turvallisuutta (18,1 %). Myös hyvin menestyneet oppilaat korostivat sosiaalisten suhteiden merkitystä (18,2 %) oppimisen iloa tuottavana asiana, kun taas välttävästi menestyneiden oppilaiden aineistosta korostui osallisuuden jälkeen fyysisen ympäristön merkitys (19,4 %). Välttävästi menestyneillä oppilailla sosiaalisten suhteiden merkitys oli huomattavasti vähäisempää (15 %). Sallivan ilmapiirin merkitys oli hyvin (17,6 %) ja kiitettävästi (16,3 %) menestyville oppilaille suurempi kuin välttävästi (12,2 %) menestyneille oppilaille. Turvallisen ilmapiirin merkitystä arvostettiin kiitettävien oppilaiden lisäksi (18,1 %) myös välttävästi menestyneiden (16,1 %) joukossa, jossa turvallisuus oppimisen iloa tuottavana asiana oli huomioitu tärkeysjärjestyksessä kolmanneksi teemaksi.

Tutkimuskysymys 4: Mitkä asiat tuottavat oppimisen iloa erikokoisissa kouluissa?

Aineistomme perusteella kaikilla tutkimukseen osallistuvilla kouluilla, koulun koosta riippumatta, tärkeimpänä oppimisen iloa tuovana asiana pidettiin osallisuutta. Liikuntasali mainittiin useimmin, sillä “siellä saa juosta, leikkiä, pelata”, “hypätä aitoja” ja “roikkua köysissä”. Käsityöluokassa “on aina kivaa kun saa askarrella” ja musiikkiluokassa “saa soittaa ja laulaa paljon”. Myös yhteistyön tärkeys tiedostettiin, ja arvokkaana pidettiin sitä, että oppisi “... olemaan kaikkien ihmisten kanssa, eikä jättäisi toisia ulkopuolelle” (4. lk:n tyttö).

Maalaiskoulussa toiseksi eniten (18,1 %) arvostettiin turvallisuutta ja sosiaalisia suhteita. Myös kaupunkikoulussa sosiaaliset suhteet olivat toiseksi suurin teema (18,4 %). Lähiökoulussa toiseksi suurimmaksi teemaksi muodostui sallivuuden ilmapiiri (16,9 %, vrt. maalaiskoulun 13,7 %). Sallivuuden ilmapiiriä kuvailtiin sillä, että sai tehdä itselleen mieluisia asioita, kuten leikkiä, soittaa, pelata tai jutella. Henkilökohtaisen kiinnostuksen arvo oppimisen iloa sytyttävänä tekijänä nostettiin lähiö- (15,2 %) ja maalaiskoulussa (14,8 %) esille paljon useammin kuin kaupunkikoulussa (10,3 %). Lähiökoulussa erityisesti eri oppiaineiden, kuten musiikin, liikunnan, englannin ja käsityön, merkitys mainittiin usein. Fyysisen ympäristön puitteet koettiin kaikissa kouluissa tärkeäksi. Esteettisen ja toimivan tilan elementteinä mainittiin erityisesti penkit ja sohvut, joille lasten oli tapana kokoontua. Penkit ja sohvut tuottivat oppimisen iloa esimerkiksi siksi, että “siellä voi istuskella välituntisin ja jutella kaverien kanssa” (6. lk:n poika), “on mukava puhua tunnin jälkeen kaverien kanssa tiiviissä tunnelmissa” (6. lk:n tyttö), “siellä keskustelemme luokkalaisten kanssa lähes kaikesta, mitä mieleen tulee” (6. lk:n poika) koska “... voi jutella tai kysellä vaikka tulevaan kokeeseen kavereilta. Tai vaikka ideoida luokkaretkeä ym.” (6. lk:n tyttö).

5 Pohdinta

Lapset pystyivät kuvan ja tekstin kautta tekemään kouluympäristöstään tarkkoja yksittäisiä huomioita, joita perusteltiin niillä asioilla, jotka oppilaat kokevat kouluympäristössään arvokkaiksi. Näiden iloa tuottavien asioiden tulisi olla myös osa tulevaisuuden koulumaailmaa. Koulurakennuksia ja ympäristöjä suunniteltaessa tulisi muistaa, että koulu on työpaikka opetus- ja hallintohenkilöstön lisäksi myös oppilaille.

Erityisesti aineistosta nousi esiin se, että osallisuus koettiin tärkeänä kouluun iloa tuovana tekijänä. Sairasen ja Kumpulaisen (2014) tutkimuksessa on myös tehty huomio, että tilanteet, jossa lapset saivat vaikuttaa ajan- tai tilankäyttöön koulupäivän aikana, olivat heille merkityksellisiä. Tässä tutkimuksessa erityisesti taito- ja taideaineiden merkitys korostuivat lasten vastauksissa osallisuutta ja sitä kautta iloa tuottavina asioina. Kiinnostavaa oli myös huomata, etteivät lapset kokeneet oppilaiden osallisuutta opettajan roolia tai luokan yhteisten sääntöjen tuomaa turvallisuutta vähentävänä.

Oppimisympäristönä koulun on vastattava taustoiltaan hyvin erilaisten oppilaiden tarpeisiin. Jotta koulu tukisi kaikkien oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja oppimismotivaatiota, vaatii se tietysti yhteistyötä koko koulun käyttäjien kanssa. Kouluympäristön ja -ilmapiirin tulisi mahdollistaa kaikkien käyttäjien tarpeiden kuuleminen, vaihtelevat ja yhteisölliset työtavat sekä käytänteiden kehittäminen. Oppilaiden osallisuuden kokemuksen tärkeys tuli tässä tutkimuksessa esiin selvästi kaikissa tutkimusryhmissä. On tärkeää saada vaikuttaa itseään koskevissa asioissa. Yksilön huomioiminen, kuulluksi tuleminen ja mahdollisuudet vaikuttaa omaan tekemiseen sitouttavat toimintaan (Kumpulainen ym. 2014). Turvallisuus, sallivuus ja mahdollisuudet sekä henkilökohtaiset mielenkiinnon kohteet saavat kuitenkin hyvin erilaisia sisältöjä esimerkiksi oppilaan iästä, sukupuolesta ja taustasta riippuen. Neljäsluokkalaiset arvostivat leikkiä, kavereita, opettajaa ja yhteisiä sääntöjä, kun kuudesluokkalaiset arvostivat ystäviä, sosiaalisia suhteita ja vapautta niin käytettävien välineiden kuin fyysisen ympäristön suhteen. Oma luokka, tietyt tavat ja rutiinit luovat varmasti turvallisuutta, mutta iloa saattaa tuoda myös vanhoista struktuureista poikkeaminen. Vaihtelu ja monipuolisuus olivatkin läsnä lasten ottamissa kuvissa ja niihin liittyvissä teksteissä.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan tarkastella myös Konun (2002) koulun hyvinvointimallin rinnalla. Mallissa kouluhyvinvointi jaetaan neljään osa-alueeseen: olosuhteisiin, sosiaalisiin suhteisiin, itsensä toteuttamisen mahdollisuuksiin ja terveydentilaan. Jotta oppimisen ilon kokemus olisi mahdollinen, on oppilaan ja kouluympäristön olosuhteiden oltava tasapainossa. Punamäki ryhmineen (2011) on tutkinut koulussa tapahtuneiden äärimmäisten väkivallantekojen yhteiskunnallisia ja psykologisia taustoja. Kouluyhteisön kannalta painotetaan sosiaalisen pääoman tärkeyttä, kiusaamisen ehkäisyä ja erilaisuuden hyväksymistä. Koulun lähiympäristöllä ja koulurakennuksilla (esim. kapeat käytävät, poistumisteiden vähyys, valvomattomat alueet, likaisuus ja epäsiisteys) on vaikutuksensa häiriökäyttäytymisen esiintymiseen. Arkkitehtuurisilla ratkaisuilla voidaan luoda tiloja, joissa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi. (Nokelainen 2010.) Turvallinen oppimisympäristö antaa tilaa kaikenlaisille tunteille ja erilaisille temperamentille (Rantala 2006). Piispasen (2008) tutkimuksessa myönteisiä koulukokemuksia luoviksi asioiksi mainittiin esimerkiksi pienet ryhmäkoot, turvalliset kouluvälineet, opettajien pysyvyys ja jaksaminen, turvallinen liikkuminen ja netin käytön valvominen. Erityisesti turvallisuutta loi se, ettei ketään kiusata tai kenenkään oppilaan koskemattomuutta loukata. (Piispanen 2008.)

Nähdään, että koulun turvallinen ilmapiiri on hyvin tärkeää juuri tunteiden kokemisen näkökulmasta. Tunteita, kuten iloa, surua ja vihaa, on helpompi kokea tutussa ja turvallisessa ilmapiirissä. Rantala (2006) painottaa myös välituntien tärkeyttä, kun opettaja ei ole koko ajan kontrolloimassa tilannetta ja oppilaat saavat osoittaa erilaisia tunteita kuin oppitunnin aikana.

Vaikka tutkimusmetodi mahdollistaa sen, että lapset pystyvät tuomaan ajatuksiaan esiin sekä valokuvan että tekstin kautta, on tutkimusasetelma kuitenkin voinut suosia niitä, joille ajatusten avaaminen kirjoitetun tekstin muodossa on helpompaa. Tutkijan tekemästä päätelmästä tulee täsmällisempi ja näin ollen myös luotettavampi, kun lapsi on kirjoittanut auki tekemiään huomioita. Yhtä lailla kuvasta olisi voitu myös keskustella yhdessä lapsen kanssa, mikä olisi voinut mahdollisesti toimia paremmin niiden lasten kohdalla, joille kirjoittaminen ei ollut mielekästä. Tarvetta jatkokehittelylle tässä tutkimuksessa tuo myös se, että oppimisen iloa tuottavia asioita on pystytty poimimaan ainoastaan siitä kouluympäristöstä, joka tällä hetkellä on ollut saatavilla. Näin ollen aineisto ei tuo esiin erilaisia täysin uusia ideoita ja innovaatioita, jotka ovat myös tärkeässä asemassa oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmasta. Yhtälailla jatkossa olisi myös mielenkiintoista tutkia sitä, millaisia huomioita lapset tekevät oppimisen ilosta niissä ympäristöissä, joita he käyttävät koulupäivänsä ulkopuolella.

LÄHTEET

Barker, J. & Smith, F. 2012. What's in focus? A critical discussion of photography, children and young people. *International Journal of Social Research Methodology* 15 (2), 91–103.

Barrett, P., Zhang, Y., Moffat, J. & Kobbacy, K. 2013. A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment* 59, 678–689.

Brooks, D. C. 2010. Space matters: The impact of formal learning environments on student learning. *British Journal of Educational Technology*.

Cook, T. & Hess, E. 2007. What the camera sees and from whose perspective: fun methodologies for engaging children in enlightening adults. *Childhood* 14 (1), 29–45.

Davidson C. N. & Goldberg, D. 2010. *The future on thinking: Learning institutions in a digital age*. MIT Press.

Dillenbourg, P. 1999. What do you mean by collaborative learning? Teoksessa P. Dillenbourg (toim.) *Collaborative-learning: cognitive and computational approaches*. Oxford: Elsevier, 1–19. Saatavilla verkossa: <http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/02/40/PDF/Dillenbourg-Pierre-1999.pdf> Luettu: 13.2.2014.

Einardottir, J. 2005. Playschool in pictures: children's photographs as a research method. *Early child development and care* 175 (6), 523–541.

Einardottir, J. 2007. Research with children: methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal* 15 (2), 197–211.

Fredrickson, B. 2003. The value of positive emotions. *American Scientist* 91 (4), 330–335. Saatavilla verkossa: <http://docencia.med.uchile.cl/evolucion/textos/fredrickson2003.pdf> Luettu: 06.08.2014

Fredrickson, B. L. & Kurtz, L. E. 2011. Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. Teoksessa S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, J. Nakamura (toim.) Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, and society. New York: Routledge, 35–47.

Gadamer, H-G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Glaser, B. & Strauss, A. 1967. The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago: Aldine.

Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki, WSOY.

Hautamäki, J., Kupiainen, S., Marjanen, J., Vainikainen, M.P. & Hotulainen, R. 2013. Oppimaan oppiminen peruskoulun päättövaiheessa. Tilanne vuonna 2012 ja muutos vuodesta 2001. Tutkimuksia 347. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos ja Koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: Yliopistopaino. Saatavilla verkossa:
http://www.academia.edu/5095767/Learning_to_learn_at_the_end_of_basic_education_Results_in_2012_and_changes_from_2001. Luettu: 20.2.2014.

Kangas, M. 2010. Finnish children's views on the ideal school and learning environment. Learning Environments Research 13 (3), 205–223.

Konu, A. 2002. Oppilaiden hyvinvointi koulussa. Tampere: Tampere University Press.

Korpinen, E. 2009. Searching for the pedagogy of joy. Teoksessa E. Korpinen, M. L. Husso, J. Juurikkala & S. Vesterinen (toim.) Näkökulmia ilon pedagogiikkaan. Perspectives to pedagogy of joy. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva Opettaja, 1(2009), 68–79.

Krokfors, L., Kangas, M., Vitikka, E. & Mylläri, J. 2010. Näkökulmia koulupedagogiikkaan. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) InnoSchool – Välittävä

koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy, 51-85.

Kumpulainen, K., Lipponen, L., Hilppö, J. & Mikkola, A. 2013. Building on the positive in children's lives: A co-participatory study on the social construction of children's sense of agency. *Early Child Development and Care* 184 (2), 211-229. DOI:10.1080/03004430.2013.778253

Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. 2014. Positiivisen pedagogiikan jäljillä: Myönteisten kokemusten neuvottelu osana lasten oppimista ja hyvinvointia edistävää työtä. Teoksessa L. Uusitalo-Malmivaara (toim.) *Positiivisen Psykologian Voima*. Helsinki: PS-Kustannus.

Kupari, P., Sulkunen, S., Vettenranta, J. & Nissinen, K. 2012. Enemmän iloa oppimiseen. Neljännen luokan oppilaiden lukutaito sekä matematiikan ja luonnontieteiden osaaminen. Kansainväliset PIRLS- ja TIMSS-tutkimukset Suomessa. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research.

Kupiainen, R., Kotilainen, S., Nikunen, K. & Suoninen, A. (toim.) 2013. Lapset netissä – Puheenvuoroja lasten ja nuorten netin käytöstä ja riskeistä. Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2013. Helsinki: Mediakasvatusseura.

Kuuskorpi, M. 2012. Koulurakennus ja hyvinvointi. Tulevaisuuden fyysinen oppimisympäristö. Väitöskirja. Turku: Painosalama Oy. Saatavilla verkossa: [https://doria17-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1](https://doria17-
kk.lib.helsinki.fi/bitstream/handle/10024/76724/vaitoskirja2012Kuuskorpi.pdf?sequence=1)
Luettu 8.7.2014.

Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. *Acta Electronica Universitatis Tampensis* 1142.

Liu, W., Tian, L., Huebner, E. S., Zheng, X. & Li, Z. 2014. Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research*, 1–21. DOI: 10.1007/s11205-014-0614-x

Manninen, J., Burman, A., Koivunen, A., Kuittinen, E., Luukannel, S., Passi, S. & Särkkä, H. 2007. Oppimista tukevat ympäristöt. Johdatus oppimisympäristöajatteluun. Helsinki: Opetushallitus.

Nokelainen, P. 2010. Koulusurmat oppilaitosten hyvinvointia ja turvallisuutta uhkaavana tekijänä. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 12 (4), 49-61.

Nuikkinen, K. 2009. Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käytännökokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampereen yliopistopaino.

Nummenmaa, A-R. & Virtanen, J. 2002. Ongelmaperustainen opetussuunnitelma oppimis- ja tietoympäristönä. Teoksessa Nummenmaa, A-R & Virtanen, J. Ongelmasta oivallukseen - ongelmaperustainen opetussuunnitelma. (toim.) Tampere: Tampere university press.

Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Oppivelvollisille tarkoitetun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet. Lisäopetuksen opetussuunnitelman perusteet. <http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf> Luettu 13.2.2014

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen perusteluonnokset. Saatavilla verkossa: <http://www.oph.fi/ops2016/perusteluonnokset/perusopetus> Luettu 8.7.2014.

Perusopetuslaki. 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Piispanen, M. 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvinvointien kohtaaminen peruskoulussa. Vaajakoski: Gummerus kirjapaino oy

Pynnönen, A. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kauppakorkeakoulun Working Paper N:o 379.

Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Juva: PS-kustannus.

Rym oy. Built Environment Innovations. 2014. Sisäympäristö-ohjelma. <http://aedesign.fi/rym/tutkimusohjelmat/sisaymparisto/index.html> Luettu 7.7.2014.

Sairanen, H. & Kumpulainen, K. 2014. A visual narrative inquiry into children's sense of agency in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology* 3 (2), 143-176.
DOI: 10.4471/ijep.2014.09

Sajama, S. 1997. Tunteiden intentionaalisuus. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) *Tunteet*. Helsinki: Yliopistopaino, 258–267.

Samdal, O., Dür, W. & Freeman, J. 2004. School. Teoksessa C. Currie, C. Roberts, A. Morgan, R. Smith, W. Settertobulte, O. Samdal & V. Barnekow Rasmussen (toim.) *Young people's health in context. Health behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey*. Health Policy for Children and Adolescents, No. 4. Copenhagen: World Health Organisation Regional Office for Europe, 42–51.

Savolainen, A. 2001. Koulu työpaikkana - Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy Juvenes Print

Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist* 55 (1), 5-14.

Siljander, P. 1988. Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntauksat. Oulu: Oulun yliopisto.

Strauss, A. & Corbin, J. 1990. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.

Teräväinen, H. 2010. Suomalaisen koulun arkkitehtuuri. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) *InnoSchool – Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka*. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy, 124-130.

Teräväinen, H. & Staffans, A. 2010. Unelmien luokkahuone. Teoksessa R. Smeds, L. Krokfors, H. Ruokamo & A. Staffans (toim.) InnoSchool – Välittävä koulu. Oppimisen verkostot, ympäristöt ja pedagogiikka. SimLab Report Series 31. Espoo: Painotalo Casper Oy, 170-179.

Välijärvi, J. & Sahlberg, P. (2008). Should ‘failing’ students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change* 9 (4), 385–389.

Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yleissopimus lasten oikeuksista. A 60/1991. Asetus lapsen oikeuksia koskevan yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen eräiden määräysten hyväksymisestä annetun lain voimaantulosta <http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/1991/19910060> Luettu 27.11.2014